

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för svenska språket

SKRIFTSPRÅKLIGHET OCH BETYG

En kvantitativ jämförelsestudie av elevtexter

Ola Karlsson

Ämnesintegrerat examensarbete inom Lärarprogrammet
C-uppsats, 10 poäng
Fördjupningskurs 2, 61-80 poäng, SV4200
Vårterminen 2006
Handledare: Jenny Nilsson
Examinator: Maja Lindfors Viklund

Sammandrag

Utifrån ett kvantitativt perspektiv granskar och jämför denna uppsats totalt 30 elevtexter, vilka är författade av högstadieelever i nionde årskurs. Materialet som ligger till grund för undersökningen är elevernas uppsatslösningar som en del av det nationella provet i svenska våren 2006.

Utifrån kvantitativa aspekter studeras elevtexternas fördelning av olika ordklasser och andra talspråksformer och hur dessa samspelar med variablerna betyg och kön.

Resultatet visar att den genomsnittliga textlängden ökar med högre betyg, att flickornas texter generellt är längre och följaktligen högre värderade. Elevtexterna innehåller förhållandevis få substantiv, men jämförelsevis många egennamn. Egennamnen minskar och verbalsubstantiven ökar med högre betyg. Verben i allmänhet och hjälpverben i synnerhet minskar med högre betyg. Andelen pronomen ökar generellt med högre betyg, men ökningen består i personbetecknande pronomen. Andelen opersonliga och indefinita pronomen minskar med högre värderade texter. Flicktexterna innehåller vidare en högre andel nekande adverb och talaktsadverbial än pojkarnas, men frekvensen är inte av avgörande betydelse för betygen. Andelen talspråksvarianter av vanliga ord minskar generellt med högre betyg.

Avslutningsvis sammanfattas undersökningens slutsatser och det förs en diskussion kring frågan varför resultatet egentligen såg ut som det gjorde, och vilka konsekvenser det kan medföra.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s 5
2. Bakgrund	6
2.1. Vad ska man kunna i skolan?	6
2.2. Skriftspråkets historia	7
2.3. Vad skiljer tal och skrift åt?	8
2.4. Morfologiska konsekvenser	10
2.5. Mot en framställningsstil	12
3. Tidigare forskning	14
4. Uppsatsens kärna	17
4.1. Syfte och frågeställningar	17
5. Material	18
5.1. Beskrivning av skolan	18
5.2. Avgränsning av urvalet	19
5.3. En kvantitativ metod	19
5.4. Presentation av variabler	20
5.4.1. <i>Substantiv</i>	20
5.4.2. <i>Verb</i>	20
5.4.3. <i>Pronomen</i>	21
5.4.4. <i>Nekande adverb</i>	21
5.5. Genomförande och kvalitet	22
6. Resultat och analys	24
6.1. Substantiv	25
6.2. Verb	27
6.3. Pronomen	28
6.4. Nekande adverb	30
6.5. Andra talspråksformer	31
7. Sammanfattande slutdiskussion	33
Litteraturförteckning	37

Bilagor

Bilaga 1. Uppgiftsanvisning för det nationella provet, del 1C

Bilaga 2. Bedömningsunderlag för det nationella provet, del 1C

Bilaga 3. Statistiskt underlag för den empiriska undersökningen

Tabellförteckning

Tabell 1.	Ordklasser i procent av löpord.....s	14
Tabell 2.	Procent av det totala antalet substantiv fördelat på typ	15
Tabell 3.	Antal löpord uttryckt i medelvärden samt betygsmässig fördelning.....	24
Tabell 4.	Genomsnittlig andel substantiv, fördelning på betygsgrupp.....	25
Tabell 5.	Procentuell typ av substantiv, fördelning på betygsgrupp.....	26
Tabell 6.	Genomsnittlig andel verb, fördelning på betygsgrupp	27
Tabell 7.	Procentuell typ av verb, fördelning på betygsgrupp.....	27
Tabell 8.	Genomsnittlig andel pronomen, fördelning på betygsgrupp.....	28
Tabell 9.	Procentuell typ av pronomen, fördelning på betygsgrupp.....	29
Tabell 10.	Genomsnittlig andel nekande adverb, fördelning på betygsgrupp	30
Tabell 11.	Kvoten tal- och skriftspråkliga varianter av vanliga ord, fördelning på betygsgrupp.....	31
Tabell 12.	Genomsnittlig andel talaktsadverbial, fördelning på betygsgrupp	32
Tabell 13.	Fördelning på ordklasser i olika material	34

1. Inledning

I spårvagnsfönstret, i högen av reklam innanför dörren och i form av två irriterande rader under den amerikanska söndagsfilmen. Aldrig får vi vara ifred. Det är text, text, text överallt. För länge sedan är de dagar glömda då det var möjligt att gå en promenad i stan utan att komma hem med huvudet fyllt av tillspetsade löpsedelsrubriker och lockande annonserbjudanden. Datoriseringen och digitaliseringen av samhället har medfört att det har blivit mycket enklare att distribuera och sprida textmeddelanden. På vissa områden har det till och med gått så långt att ett skriftligt kommunicerande i princip har ersatt ett muntligt. En yngling av idag sms:ar sin sjuka kompis på morgonen, chattar med kamrater från andra skolor på rasterna och sitter hela kvällarna framför datorn och MSN.

Denna skriftliga revolution till trots, är bilden av ungdomars prestationer i skolan är en helt annan. Aldrig har så många blivit underkända i kärnämnen som nu och oroliga röster höjs för den tilltagande dyslexin och elevers försämrade läs- och skrivförmågor. Eftersom ungdomar på fritiden både läser och skriver som aldrig förr, känns de dåliga resultaten något märkliga. Är det rentav en myt att ungdomar skriver sämre idag? Hur står det egentligen till med skrivförmågan? Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur högstadieungdomar använder skriftspråk. Jag vill skaffa mig en bild av hur eleverna producerar texter, och jämföra dessa med de normer för skriftspråket som utarbetats.

I kapitel 2 sammanfattar jag inledningsvis de riktlinjer och mål som skolans styrdokument har satt upp för utgången grundskola. Därefter försöker jag sammanställa de centrala skillnaderna mellan tal och skrift. I kapitel 3 presenterar jag en forskningsöversikt, med bland annat resultat från en omfattande skolspråksundersökning från 1977. Efter en utförligare precisering av uppsatsens syfte och frågeställningar i kapitel 4 följer en beskrivning av mitt material och tillvägagångssätt i kapitel 5. I kapitel 6 presenteras sedan undersökningens resultat. Den avslutande diskussionen i kapitel 7 sammanfattar resultaten och reflekterar kring varför resultaten ser ut som de gör.

2. Bakgrund

2.1. Vad ska man kunna i skolan?

Som så mycket annat är det skolans ansvar att man som ungdom utvecklar tekniker för att utveckla sin individuella språkförmåga. En elev kommer till skolan med en mer eller mindre väl utvecklad kännedom om talspråksnormen. Under skoltiden ska man sedan successivt tillägna sig kunskap om andra delar av språket för att kunna använda det i olika syften. I läroplanen (Lpo94) betonar man vikten av att variera det språkliga inflödet:

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (www.skolverket.se).

Genom att på alla sätt och vis använda språket ska alltså skolan idealiskt sett kunna garantera ungdomarnas fullgoda behärskning av vårt svenska språk i både tal och skrift. Det är dock svensklärarna som får ta på sig det största ansvaret för elevernas språkutveckling. En svensklärare har ett särskilt ansvar för att de språkliga förmågorna utvecklas och att varje elev får den hjälp och det stöd hon behöver (Garme 1996:7). Svensklärarna har fått detta resonemang konkretiserat i ett av grundskolans uppställda mål för utgången av det nionde skolåret.

Eleven ska kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator (www.skolverket.se).

Det är först nu de statliga styrdokumenterna delar upp språket i tal- och skriftspråk. En femtonåring ska alltså vid utträdet ur grundskolan känna till och också kunna tillämpa skriftspråkets normer. De regler som gäller för talspråket är med andra ord inte längre tillräckliga. På så sätt kan man med fog tala om att vi måste lära oss två varianter av det svenska språket i skolan. Med vad är det då för skriftspråkliga normer läroplanen

avser? För att förstå det måste vi börja med att skaffa oss en mindre historisk överblick.

2.2. Skriftspråkets historia

Vi har till mångt och mycket Gustav Vasa och hans bundsförvanter att tacka för att vi idag inte pratar tyska i fikarummen. I och med reformationen på 1500-talet växte ett nytt svenskt nationalspråk fram och hindrade det tyska språkets fortsatta utbredande i Sverige (Pettersson 1996:124). Det nya nationalspråket baserades på östgötavarianten av svenskan. Det var här makten fanns och så de mäktiga talade, men deras talade språk avvek ganska mycket från resten av Sveriges dialekter. Från och med det att Gustav Vasas bibelöversättning offentliggjordes och därmed satte normen för svenskt skriftspråk har på så vis en motsättning mellan skrivet och talat språk funnits (Cassirer 2003:86).

Under förra seklet kunde en genomgripande utvecklingstendens synas i det svenska språket. Gränserna mellan tal- och skriftspråk började allt mer suddas ut. Främst har det handlat om att talspråket har påverkat skriftspråket. Under 1900-talet inledde staten en ansträngning för att göra det officiella språket mer begripligt, genom att just skriva mer som vi talar (ibid.:2003:86). Denna ansträngning drevs igång från flera olika håll. Bland annat pockettidningen R menade i slutet av 60-talet att myndigheterna genom sitt opersonliga och svårförståeliga språk manifesterade en onödigt överlägsen attityd. Även Posten lade sig i debatten, genom sin lite olyckligt formulerade slogan *Skriv som du talar!* Avsikten var god, att avdramatisera den smärtsamma process som många går igenom när man uttrycker sig i skrift. Posten menade att det inte behövde kännas så betungande, det är ju bara att skriva lite som man talar. Nu ledde istället sloganformuleringen till mer förvirring än nytta (ibid.:2003:86). Det går nämligen inte att skriva exakt som man talar, det skulle bli totalt obegripligt. Enligt Strömqvist (2000:81) är det utifrån ett kommunikativt perspektiv Postens missuppfattade slogan bör förstås. Kommunikationen ska naturligtvis inte få störas bara för att man uttrycker sig i skrift och inte i tal.

Det är dock naturligtvis alldeles för enkelt att prata om skrivet och talat språk som två tydliga ytterligheter. Självklart är det mycket svårare än så att göra distinktionen. Ett exempel som Vasas bibelöversättning, rör sig kring skriftspråkets mest extrema variant. Självklart kan, och ska,

man inte ställa samma krav på en högstadielävers språk. Skriften innehåller liksom talspråket en uppsjö varianter, men det går ändå att definiera några generella åtskillnadsregler.

2.3. Vad skiljer tal och skrift åt?

För att förstå läroplanens betoning av vikten av att tillägna sig skriftspråkets normer måste vi nu reda ut vad dessa normer består i. För det första har historien lärt oss att den mest accepterade och kanske största skillnaden mellan talat och skrivet språk är att skriftspråket måste ses som mer komplicerat, utförligt och explicit än talspråket. Det logiska i det resonemanget är inte svårt att förstå. Föregående mening har jag haft flera månader på mig att formulera, och jag har ändrat på ordföljden ungefär sju gånger. Dessutom vill jag kanske komma ihåg det jag tänker nu någon gång i framtiden. Men om man bortser från planeringstid och minneshjälp, vad är det mer som skiljer skriften från talet?

En mängd forskare och andra bättre vetande har gett sig på försök till detta särskiljande. Svedner (1999:96-97) ställer upp några viktiga normer och regler i skriftspråket som skiljer det från talspråket:

- Skriftspråket delas upp i *ord* och *meningar*, talspråket i *fraser*. Att små barn lär sig ord beror på att vuxna i sitt språk till barn betonar de enskilda orden.
- Stavningen av orden är *generell* och tar inte hänsyn till hur de låter i den speciella texten, *ä* eller *e* stavas alltid *är*.
- Stavningen följer vissa *konventionella regler*; det som låter som *jj* ska stavas med *g*.
- Genom *skiljetecken* markerar man det som i talspråket uttrycks med tonfall o pauser.

Cassirer (2003:86-87) gör ett ambitiöst försök till en uttömmande distinktion mellan tal- och skriftspråk, men betonar dock att distinktionen inte är lika tydlig så länge man inte likställer skriftspråket med riks- eller standardspråket. Hur som helst delar Cassirer in språken efter bland annat variablerna *användning*, *struktur* och *effekt*.

För det första används skriftspråket för det mesta i formella sammanhang. Vetenskapen och myndigheter, inklusive den svenska skolan, har historiskt sett satt sin prägel på den jämförelsevis opersonliga skriftstilen (ibid.:87). Ju mer personligt språket blir, desto mer talspråkligt blir det med denna logik. Det är på grund av skriftspråkets officiella användningsområde som vi har kommit att

uppfatta det som överdrivet korrekt och som något att sträva efter att klara av. Varje gång vi ser en text dominerad av talspråksformer reagerar vi starkt, för att vi har blivit så vana vid skriftspråkets korrekthet och tydlighet (Lindström 2000:51). Man ska dock inte se det som att ett anpassande till skriftspråkets normer måste vara förknippat med en tråkighet och opersonlighet. Efter att ha fått tillgång till skriftspråkets regelsystem och omvandlat normerna till sina språkverktyg, kan man sedan i princip och enligt Strömqvist (2000:75) forma en text hur personlig som helst. Av den skrivna texten krävs enbart att den är exakt, klar och tydlig, eller som Strömqvist (2000:81) så träffsäkert uttrycker det:

Det är inte nog att du skriver så att dina vänner, om de bemödar sig, förstår vad du menar. Du måste skriva så att dina ovänner, även om de bemödar sig, inte kan missförstå dig.

De olika språken har även olika strukturella kännetecken (Cassirer 2003:87). Talspråket karakteriseras ofta som oplanerat, spontant, oförsiktigt och mångordigt, utan en genomtänkt och tydlig disposition. Det är istället familjärt, individuellt och personligt och består till största delen av korta satser och långa meningar. Skriftspråket i sin tur är mycket mer strukturerat. Man eftersträvar korrekthet enligt skriftspråksnormen, vilket innebär en högre grad av planering och koncentring. Avståndet ökar mellan satserna och meningarna varierar i längd (ibid.:87). Sammanfattningsvis kan man se det som att det är mycket jobbigare att skriva än att prata, eftersom det kräver mera tid.

Tal- och skriftspråket skapar för det tredje olika slags effekter (Cassirer 2003:87). Eftersom talspråket många gånger är riktigt flertydigt, blir det tvunget att komplettera det språkliga utflödet med paralingvistiska signaler. Tillsammans med exempelvis kroppsspråk och mimik kan man då oftast göra sig begriplig i en given kontext. Skriftspråket saknar alla sådana här former av möjlig återkoppling och måste därför sträva efter entydighet. Ingen möjlighet kommer att ges till ett förklarande och missförstånd kan inte undvikas på samma sätt (ibid.:87). Lindström (2000:53) hävdar att skriften på detta sätt är handikappad. Det är därför man i utvecklandet av ett skriftspråk byggt upp en struktur för att öka tydligheten, i form av hela meningar, huvudsatser och bisatser. Omvänt kan man se skriftspråket som en grov förenkling av talet (ibid.:53).

En fjärde distinktion är enligt Cassirer (2003:88) att talet är mycket mer uppfinningsrikt än skriften. När vi samtalar med varandra skapar vi

oavbrutet nya ord och uttryck, som ibland aldrig kommer att gå till historien. Ett ord som myntats i Jämshög i Blekinge kan dock mycket väl hamna i SAOL till slut. Så kallade modeord sprider sig snabbt i språket och konkurrerar inte sällan ut äldre synonymer (ibid.:88). Talspråkliga uttryck som *konstig* eller *väldigt* har idag i princip ersatt *egendomlig* och *mycket* i skriften. Många ord som man på 60-talet bara använde i barnspråket, är idag helt naturliga i det skrivna språket, som *dagis* och *putta omkull* (ibid.:88).

Så här in på 2000-talet har det i alla fall i skolan blivit allt svårare att dra en tydlig gräns mellan skrift- och talspråket. Många ungdomar sitter idag mer framför datorn än sina föregångare och ett nytt så kallat datorspråk har börjat utkristalliseras. Det karakteriseras av ett mellanting mellan tal och skrift som utvecklats genom chattande och mejlande (ibid.:90). Vad datorspråket betyder för skolans språkinläring är dock ännu svårt att säga.

2.4. Morfologiska konsekvenser

Skillnader mellan tal och skrift i användning, struktur och effekt får såklart rent praktiska konsekvenser för hur språket byggs upp. En talspråklig text domineras inte av samma morfologiska och syntaktiska mönster som en skriftspråklig. Olika ordklasser har enligt Josephson et al (1990:39) olika uppgifter i meningsuppbyggnaden. Först och främst brukar man skilja mellan öppna och slutna ordklasser, eller innehållsord och formord.

De ordklasser som benämns som öppna och innehållsliga är substantiv, adjektiv, verb och adverb. Själva öppenheten består i nästan obegränsade möjligheter att med deras hjälp bilda nya ord genom till exempel sammansättningar eller avledningar. Slutna ordklasser är den raka motsatsen. Det handlar alltså då om formord som är förhållandevis fasta i sin struktur och som har mindre semantisk tyngd i sig. De slutna ordklassernas bygger dock upp syntaktiska mönster och klargör relationerna mellan de innehållstunga orden (ibid.:39). Distinktionen är dock inte så här lätt att dra. Hjälpsverb och satsadverb hör egentligen mer till formorden än till ord som bär innehållsrik information. Generellt skulle man kunna se det som att skriftspråket innehåller en större andel öppna ordklasser än vårt mindre koncentrerade och mer utspädda talspråk. Många elevuppsatser som upplevs som svårlästa och pratiga,

kan alltså bero på att meningarna inte sällan innehåller en alldeles för stor andel formord (ibid.:39).

Ordklasserna har alltså olika roller i meningsbyggnaden. Med denna vetenskap kan vi dra ytterligare en distinktion, den mellan nominalstil och verbalstil. Texter som kännetecknas av att de är syntaktiskt komplicerade och väldigt koncentrerade har en stark nominalstil. Det är mot en mer vuxen och professionell nominalstil man strävar vid inläring av skriftspråket. Det rör sig då främst om substantiv som är omringade av en massa bestämningsord. Motsatsen, verbalstil, kännetecknas av en mer frekvent användning av verb. Satserna kommer raskt efter varandra, det blir tätare mellan verben och stilen blir mer vardaglig och lik talspråket. Skolans mål för skrivutveckling måste därför vara att successivt lämna verbalstilen för en nominal stil i takt med att talspråkliga mönster försvinner (ibid.:41).

Men alla som har någon erfarenhet av elevtexter på olika nivåer vet att det är otroligt svårt för vissa elever att vänja sig av med talspråksmönster. Många elever blir heller aldrig riktigt bekväma med det mer opersonliga skriftspråkliga mönstret. Naturliga talspråksordval karakteriserar allt som oftast dessa elevers texter. Josephson et al (1990:46) listar tre möjliga orsaker till detta.

- När vi pratar vill vi gärna försäkra oss om att den vi pratar till har lyssnat. Ord som vädjar till någon form av lyssnarreaktion kallas för **returord**, till exempel *va* och *eller hur?* Vissa satsadverb har en liknande funktion i talspråket; *ju*, *väl*, *nog* och *kanske*. Lyssnaren kan genom dessa så kallade **talaktsadverbial** spåra en viss tveksamhet hos talaren och kan reagera på dem. I skriftspråket saknas möjligheter till direkt återkoppling. Returorden och talaktsadverbialen minskar då därför i frekvens.
- Talspråket är som sagt helt suveränt på att skapa **modeord**. Men vissa modeord har en stilvalör som gör att de passar bäst i talspråk eller repliker, som föregående menings *helt suveränt*.
- Vidare är **kontextberoendet** högre i talspråket. Man kan koppla till information som man vet är återkopplingsbar i den specifika talsituationen. Till skillnad från skriften innehåller därför talet mer pronomen och adverb på bekostnad av de riktigt innehållstunga substantiven.

Till sist är det värt att påpeka ett annat vanligt kännetecken för elevuppsatser, som inte direkt har med ordval att göra. Vissa ord har speciella former och stavningar som bara används i talspråket. Ord som *medans*, *våran* och *kasta*, istället för *kastade*, bör därför endast förekomma där man vill återskapa en talspråkssituation (ibid.:46).

2.5. Mot en framställningsstil

De flesta svensklärare kan sägas komma överens om ett gemensamt mål för skrivundervisningen i grundskolan. För att i förlängningen tillägna sig skriftspråkets normer måste varje elev sträva mot ett så kallat *framställande* textproducerande. Anward och Hammarbäck beskriver i *Språkutveckling under skoltiden* (1989) varför ett sådant strävande går hand i hand med en språkutveckling.

Anward (1989:96-115) menar att varje språkinlärare genomgår tre faser i sin skrivutveckling. Det första steget benämner han *ingripande kommentarer*, som är intimt knutna till den specifika talsituationen. Kommentarererna rör sig alltså kring det man just nu håller på med och för att budskapet ska nå fram krävs att mottagaren befinner sig inom samma referensram. Nästa steg i utvecklingstrappan uppnår en elev som lyckas kommentera en annan situation än den man befinner sig i. Det är då eleven klarar av att skriva en *berättelse*, det vill säga en beskrivning av en situation så som den skulle ha upplevts av någon som befinner sig i den. Först när eleven klarar av att ställa sig utanför situationen och förhålla sig analytisk och generaliserande kring den, kan vi prata om att det tredje steget, mot konsten att *framställa* något, har uppnåtts.

En utveckling mot en framställningsstil är synonymt med en distansering från talsituationen (ibid.:102-103). På textnivå kan man märka distanseringen genom till exempel ett mer systematiskt införande och kvarhållande av referenter. Ju närmare framställningsstilen eleven kommer, desto mer ökar andelen substantiv. Användandet av pronomen minskar följaktligen gradvis. Skolan styr på så sätt eleven mot ett mer självständigt och kontextoberoende textskapande (ibid.:107).

Det är främst ett argument som stödjer svensklärarnas strävan efter att nå framställningsstilen. Ett berättande textskapande är inte tillräckligt om man ska se skrivandet som ett sätt att tillägna sig kunskap (Hammarbäck 1989:156). Genom den utredande skrivformen som kännetecknar framställningen tvingas eleven att pröva sina egna och andras åsikter och därmed tydliggöra vad som är fakta och vad som är

fördomar. Under skrivprocessen kan det därför hända att eleven märker att den egna åsikten måste omprövas. På så sätt kan det språkliga arbetet vid författandet av texter ses som en utvidgning av det egna kunskapsfältet (ibid.:156). Det borde därför inte råda några tvivel om det viktiga i att tillägna sig de skriftspråkliga normerna.

3. Tidigare forskning

I slutet av 1970-talet offentliggjorde Tor G Hultman och Margareta Westman *Gymnasistsvenska*, en av världens dittills största och omfattande språkundersökningar. Under flera år hade de samlat in tal- och skriftspråksmaterial från vuxna. Med detta enorma material i ryggen, som de kallade för Talsyntax respektive Skrivsyntax, öppnades möjligheterna för att analysera hur pass utvecklat gymnasisters språk var. Genom att bland annat studera hur ordklasserna fördelades i tal- respektive skriftspråk kunde de komma åt grundläggande och generella drag i gymnasisternas språkbruk. De kunde även skaffa sig en uppfattning om skolans roll i utvecklandet av språket genom att korrelera graden av skriftspråklighet med betyg (Hultman & Westman 1977:84).

En enkel ordklassfördelning visade att det fanns stora skillnader mellan vuxnas talspråk och gymnasisternas skriftspråk. Talspråket har givet dessa resultat en högre andel pronomen och verb, medan substantiven kraftigt dominerar skriftspråket. Dessa resultat ligger alltså helt i linje med de språkliga distinktioner som hittills har beskrivits. De uppsatser som bedömdes med lägst betyg låg mycket riktigt också längst åt det talspråkliga hållet. Vidare fick Hultman & Westman (1977:89) fram att det fanns ganska signifikanta samband mellan graden av talspråklighet och kön. Pojkarna tenderade att använda sig av en mer nominal stil i sina texter än flickorna.

TABELL 1: *Ordklasser i procent av löpord (ibid.:1977:85):*

Ordklass	Gymnasistprosa	Talspråk
Substantiv	21,87	9,87
Verb	18,85	20,33
Pronomen	16,35	23,57

I en vidare morfologisk fördjupning avhandlar författarna varje ordklass för sig. Substantiven är sammantaget den största ordklassen i skriftspråket, medan den i talspråket är mindre frekvent än både pronomen, verb och adverb. Substantiven har i Hultmans & Westmans analys (1977:106-115) delats in i fyra grupper, egennamn, adjektiv- och verbalsubstantiv och övriga substantiv.

Att använda många egennamn i sina texter är inte något självändamål i sig, men författarna menar att den höga frekvensen i mer skriftspråkliga texter ska ses som ett symtom på en allmän strävan efter att skriva konkret och tydligt. Det är framför allt avsaknaden av egennamn som bidrar till att göra en text mer talspråklig, med ett överdrivet bruk av obestämda pronomen. Fler adjektiv- och verbalsubstantiv är förknippade med skriftspråklighet och därmed också högre betyg i gymnasistmaterialet. Adjektivsubstantiven är ganska få, ungefär tre–fyra per uppsats, och verkar vara ett typiskt flickdrag. Pojkarna använder däremot en större andel verbalsubstantiv i sina uppsatser än tjejerna.

TABELL 2: *Procent av det totala antalet substantiv fördelat på typ (Hultman & Westman 1977:106):*

	Gymnasistprosa	Talspråk
Egennamn	4,1	6,6
Adjektivsubstantiv	3,1	3,1
Verbalsubstantiv	9,5	6,7
Övriga substantiv	81,4	83,2

Att använda sig av många verb är tvärt emot förknippat med lägre betyg och också mer kopplat till flickor (ibid.:144-150). För att se sambanden mellan graden av talspråkighet och verbanvändning bör man dock sära på hjälp- och huvudverb och finita respektive infinita verbformer. I Talsyntax material är 54% av det totala antalet verb hjälpverb, medan gymnasistuppsatserna innehåller en väsentligt lägre andel, ungefär 42%. De menar att en stor andel finita verb är förknippat med talspråkighet, vilket dock inte bevisas i författarnas undersökning.

Talspråket innehåller fler pronomen än skriftspråket. Av materialet framgår att flickor tenderar att använda fler pronomen än pojkar i sina texter (ibid.:130-137). Flickornas högre frekvens består nästan enbart i användandet av fler personbetecknande pronomen. Detta är förknippat med lägre betyg. Men en personinriktning är inte lika förknippad med

lägre betyg som en obestämdhet. Indefinita och opersonliga pronomen är vanligare i talspråket och värderas således lägre i gymnasistuppsatserna.

Slutligen är adverb i sig en mer talspråklig än skriftspråklig ordklass och ökar också med lägre betyg (ibid.:162-163). Gruppen av adverb där skillnaden blir mest tydlig är de så kallade nekande adverb. I talet förekommer en stor mängd negationer, hela 2,55 % av löporden mot gymnasisternas 1,42 %. I första hand är negationer i talspråket förknippade med kvinnor. Flickorna har mycket riktig en större andel än pojkarna även i gymnasistuppsatserna och ett större användande av negationer är kopplat till lägre betyg.

Helena Olevard undersöker i sin pilotstudie *Tonårssvenska under tio år* (1999:16-17) sextio stycken elevtexter från det nionde skolåret, varav hälften från 1987 och resten från 1996. I undersökningen har bland annat de fem vanligast förekommande talspråksformerna redovisats. Alternativen *mej* eller *mig*, *de-dem/dom*, *någon/nån*, *sådan/sån* samt *sedan/sen* har sedan jämförts med kön. Det har alltså handlat om sådana ord där en skribent har haft möjlighet att välja mellan en skrift- och talspråksform. Resultaten vittnar om en ganska hög andel talspråksformer i elevtexterna, men också att användandet av dem har minskat över tid. 1987 års flickor använder fler talspråkliga former än pojkarna, främst handlar det om ett överbruk av *dom*. 1996 är förhållandena omvända, pojkarna dominerar nu talspråksanvändningen, på grund av en större ovilja att använda sig av det skriftspråkligt normerade *sedan*. Alternativet *sen* är dubbelt så vanlig hos pojkar. Minskningen av formen *dom* är dock markant hos bägge könen. Flickorna har minskat sin användning av talspråksformen från 56% till 19% mellan 1987 och 1996.

I Eva Östlundh-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i svenska?* (2002:95-96) undersöks sambandet mellan användandet av talspråksformer och betyg i 60 stycken elevuppsatser. Det verkar vara så att det förekommer väldigt få talspråksformer överhuvudtaget. När de förekommer, är de inte heller avgörande för vilket betyg man får. Talspråksvarianten *sej*, för *sig*, finns inte representerad alls i undersökningen och endast ett fåtal *sen*, för *sedan*, och *ska*, för *skall*. Det är enligt Östlundh-Stjärnegårdh endast talspråksformen *dom* som uppvisar en relativt hög förekomst i materialet. Användandet av *dom* är också förknippat med lägre betyg, flickor som fick IG har en elvaprocentig andel *dom* i materialet och pojkar har 16 %. Den enda i materialet som belönades med VG använde inte talspråksformen alls.

4. Uppsatsens kärna

Ett mål som elever i utgången av det nionde skolåret ska ha uppnått är att känna till och kunna tillämpa skriftspråkets normer. Tidigare forskning har visat att detta mål uppnås i varierande grad. Det förefaller som att talspråket ofta präglar texter skrivna av elever, särskilt de texter som betygsmässigt värderas lägre i skolan. Olika ordklasser har olika uppgifter i bildandet av meningar och spelar i relation till varandra en stor roll för hur talspråklig respektive skriftspråklig texten kan bedömas. Det bör därför gå att finna samband mellan texters betyg och hur ordklasserna i texterna är fördelade.

4.1. Syfte och frågeställningar

I uppsatsen ämnar jag undersöka olika talspråkliga och skriftspråkliga drag i elevtexter samt hur dragen samspelar med texternas bedömning. För att detta ska bli möjligt använder jag mig av följande frågeställningar.

- Värderas en längre text högre?
- Värderas en text med fler substantiv högre?
- Värderas en text med fler verb lägre?
- Värderas en text med fler pronomen lägre?
- Värderas en text med fler nekande adverb lägre?
- Hur samspelar andra talspråksformer med betyg?
- Varierar ovanstående variabler med kön?

5. Material och metod

Under våren 2006 har Sveriges niondeklassare genomfört nationella prov i svenska. Provet består av tre olika delar, en som behandlar de muntliga färdigheterna och en som prövar läsförståelsen. Dessutom ingår det en större skrivuppgift, vilken jag har valt att koncentrera mig på. Vid 2006 års prov fick varje elev välja mellan fyra olika ämnen att skriva om. Till varje uppgift följde en kortare anvisning, till hjälp och inspiration för elevernas skrivande. Ett tidigare utdelat texthäfte kunde också användas som en inspirationskälla. Hela uppgiftsanvisningen finns i bilaga.

Det är ett antal av dessa elevuppsatser som utgör mitt material för den empiriska undersökningen. Metoden jag använder mig av, och som mer utförligt beskrivs nedan, är kvantitativ.

5.1. Beskrivning av skolan

Undersökningsmaterialet i form av elevuppsatser kommer alltså från samma högstadieskola, som är belägen i en av Göteborgs kommuns utkanter. På skolan finns endast enstaka elever med annat modersmål än svenska, och i min undersökning förekommer ingen. Vidare är arbetsmiljön på skolan, på alla sätt och vis, lugn och stabil. Undantagsvis är alla verksamma lärare utbildade. Ett vanligt arbetssätt på skolan är i så kallade *storteman*. Då inkluderas alla elever på högstadiet i individuella och självständiga projekt, pågående i ungefär sex veckor, med undantag för den obligatoriska kärnämnesundervisningen. Gemensamt för alla projekt är att de ska redovisas vid periodens slut, i både muntlig och skriftlig form. Ett läsår innehåller vanligtvis tre stycken storteman och eleverna ägnar följaktligen en stor del av sin högstadietid åt att producera texter i olika former. Jag anser att det är värt att reflektera kring detta jämförelsevis ovanligt fria arbetssätt. Rimligtvis borde det medföra vissa konsekvenser för hur eleverna konstruerar skrivna texter.

5.2. Avgränsning av urvalet

Högstadieskolans nionde årskurs är uppdelad i tre parallellklasser, med mellan tjugo och trettio elever i varje klass. Urvalet har dock begränsats till texter från trettio av eleverna, och från lika många från var och en av de tre klasserna. Eftersom klasserna har ganska jämn könsfördelning kommer hälften av texterna från flickor, hälften från pojkar. Jag har vidare använt de alfabetiskt ordnade klasslistorna som urvalsverktyg. I klass 9A har jag efter bokstavsordning använt de fem första tjejernas och de fem mellersta killarnas uppsatser. I 9B har jag plockat ut de fem mellersta tjejernas samt de fem sista killarnas. I 9C har jag fortsatt på samma sätt. Vid några tillfällen fungerade dock inte denna strategi, beroende på till största delen av utebliven inlämning. Då har jag helt sonika hoppat över dessa elever och gått vidare på klasslistan.

5.3. En kvantitativ metod

Denna uppsats gör anspråk på en generell och statistisk kunskap från olika typer av elevtexter. Redan där kan valet av en kvantitativ arbetsmetod sägas vara motiverat. Ett kvantitativt angreppssätt bygger på att studieobjektets data på något sätt går att räkna med, eller kvantifiera om man så vill (Lagerholm 2005:28). Man omvandlar resultaten till exakta och precisa mått, vilket i förlängningen öppnar för en jämförelse med andra forskningsresultat.

Ett återkommande dilemma tillkommer ofta vid valet av undersökningsmetod. Ett kvantitativt angreppssätt kan å ena sidan skapa en ovärderlig överblick med sina precisa och mätbara resultat, å andra sidan kan det samtidigt ske på bekostnad av en djupare förståelse för ett fenomen, vars komplexa bild då riskerar att döljas (ibid.:2005:29). Eftersom jag är intresserad av de generella och genomsnittliga tendenserna i mitt material, borde jag alltså inte ha några problem med att nöja mig med en kvantitativ undersökning. Det är dock viktigt att förstå, att när man väljer en kvantitativ metod, så väljer man i princip i förväg ut vilka frågor som ska uppfattas som intressanta. På ett sätt är därför alla svar begränsade, eftersom det är jag själv som styr vilka frågorna är och hur de ska ställas.

En egen undergrupp av kvantitativa metoder är enligt Lagerholm (2005:42-43) variabelanalysen. Det är just en sådan jag kommer att genomföra. Mitt intresse grundar sig i förekomsten av vissa utvalda

variabler, som jag sedan vill jämföra med uppgifter från andra material. Därför är det oerhört viktigt för min uppsats reliabilitet att jag inte ändrar på tidigare forskares variabler. Genomför jag sådana ändringar kan jag inte längre jämföra mina resultat med Hultman & Westmans och Olevards.

5.4. Presentation av variabler

Som tidigare nämnts baserar jag till stor del min undersökning på Hultman & Westmans och Olevards undersökningar. Det är utifrån deras definitioner och uppdelningar av exempelvis substantiv jag har utgått. Två av variablerna har definierats tidigare i uppsatsen. Jag tänker då på Josephsons talaktsadverbial och Olevards talspråksformer. Nedan kommer jag att förklara de analyspunkter som är i behov av en ytterligare förklaring.

5.4.1. Substantiv

Substantiven kan, som i bakgrundsdelens beskrivits, delas in i fyra olika undergrupper (Hultman & Westman, 1977:106-107). **Egennamn** består av både personnamn och andra egennamn. Ord som *Jenny* och *Skärgårdens IK* faller därför in under denna kategori. Ett **adjektivsubstantiv** är ett "substantiv med lätt identifierbar adjektivstam plus något av suffixen *-het* eller *-itet*". Några goda exempel är *grymhet* och *naivitet*. **Verbalsubstantiv** är "substantiv med lätt identifierbar verbstam plus något av suffixen *-an*, *-ande/-ende*, *-ing/-ning*, *-else*, eller *-tion*". Exempel på två verbalsubstantiv är *bedömande* och *presentation*. Värt att notera är att substantiv som förvisso innehåller suffixet *-an*, men som på samma gång är personbetecknande, som till exempel *morsan*, inte tas med i beräkningen. De **övriga** substantiven är slutligen de som inte går att kategorisera i någon av ovan nämnda substantivgrupper.

5.4.2. Verb

Verben delas också in i undergrupper. Den första uppdelningen är den mellan hjälpverb och huvudverb. För att förenkla den kvantitativa

beräkningen har jag i enlighet med Hultman & Westman (1977:145) valt ut vissa verb som alltid räknas som hjälpverb, oavsett vilken funktion verben har i den specifika texten. De verb som kommer att bli kategoriserade som hjälpverb i undersökningen är: *bli, få, göra, ha, komma (att), måste, kunna, skola, vara, och vilja*. Hjälpverb som till exempel *behöva* och *låta*, som ibland tjänstgör som hjälpande verb, är alltså inte medräknade. Men vissa av hjälpverben ovan figurerar å andra sidan ibland som huvudverb, vilket torde neutralisera riskerna för ett missvisande resultat.

En annan verbindelelse är den mellan finita och infinita verb. De finita verben är förenklat sett de verb som klarar sig själva i meningssatsen. Det rör sig då alltså om verb som står i preteritum, presens eller imperativ form. De infinita verben är följaktligen de verb som behöver hjälp av andra verb och som står i perfekt eller infinitivform.

5.4.3. Pronomen

En ordklass som är mycket omfattande och bred är pronomen. Jag har inte analyserat alla pronomen utan har nöjt mig med två variabler. I min empiriska undersökning sorterar jag först och främst ut indefinita pronomen. Dels sådana som betecknar obestämda personer (*man, någon, och många*), dels obestämda mängder (litet, mycket).

Även förekomsten av opersonliga pronomen kommer att tas med i beräkningen. Då handlar det om pronomina *det* och *detta* som inte syftar på ett i texten nämnt substantiv. I vanliga fall handlar det om *det* som opersonligt subjekt eller som formellt subjekt (ibid.:130-137).

5.4.4. Nekande adverb

Som ordklass i sig är adverbena otroligt intressanta att analysera utifrån ett tal- och skriftspråksperspektiv. Vårt talade språk innehåller betydligt fler adverb än vårt skrivna språk och är, som tidigare nämnts, starkt ihopkopplade med lägre betyg (ibid.:162-163). Men adverbena är samtidigt en brokig och svåranalyserad ordklass och jag begränsar mig i min undersökning till endast en typ av adverb som jag tror mig kunna analysera, de så kallade nekande adverbena. Då handlar det först och

främst om negationen *inte*, men också *aldrig*, *ej*, *icke*, *ingenstans* och *knappast* kommer att sorteras in under variabeln.

5.5. Genomförande och kvalitet

Alla trettio texter har jag, med stavfel och andra förekommande avarter, fört in på dator för att lättare kunna analysera dem och få en bättre överblick av materialet. Word-funktionerna *räkna ord* och *sök ord* har sedan underlättat mitt analysarbete.

Tidigt fick jag bestämma mig för vilken enhet varje uppsats skulle baseras på. I linje med Hultman & Westman använder jag löpord som basenhet, det vill säga så många ord som en uppsats innehåller, med undantag för en eventuell rubrik eller underteckning. Alla kommande hänvisningar till löpord grundar sig på denna definition. Ett återkommande fenomen i elevtexterna kunde då inte längre ignoreras, nämligen de felaktiga särskrivningarna. Det stod mig snart klart att vissa av uppsatserna innehåller ett så stort antal felaktiga särskrivningar att resultatet kunde bli missvisande om inte antalet löpord korrigerades. Ett substantiv som *ungdoms gården* har alltså behandlats som *ett* substantiv och följaktligen också *ett* löpord.

En annan upplevd svårighet var en, bland ett fåtal elever, övergeneralisering av skriftspråksreglerna kring användandet av *de/dem*. Tendensen har då varit att regelbundet ta det säkra före det osäkra och alltid använda alternativet *dem*, i så väl subjekts- som objektsställning. Det har dock uteslutande rört sig om elever med lägre värderade texter. Med denna vetskap beslöt jag mig för att sära på talspråksformerna och göra en kategori för var och en av Olevards definierade variabler.

Resten av mina variabler har annars hållit ihop på ett tillfredsställande sätt. Det kan tyckas problematiskt att en så stor del av undersökningen baseras på snart trettio år gamla resultat, men Hultman & Westmans uttömmande definitioner upplever jag som relativt tidlösa. Dessutom verkar nutida språkforskare fortfarande referera till deras *Gymnasistsvenska* eftersom en senare skrift- och talspråksundersökning av denna omfattning inte har genomförts.

Centralt för uppsatsens kvalitet är vidare att jag valt att utgå ifrån de nationella proven i svenska. De prestationer som elever gör på dessa prov ska bedömas på ett likvärdigt sätt, oavsett vilken skola eleven går i eller vilket arbetssätt som där tillämpas (Garme 1996:1). Mitt material är hämtat från en och samma skola, men kan alltså ändå sägas vara

representativt för vilken skola som helst i Sverige. Att elevtexternas bedömningar endast är baserade på en lärares uppfattning, skulle annars ha varit förödande för uppsatsens reliabilitet. Rent konkret får nu den ensamme läraren hjälp av den tydliga bedömningsmall som skolverket utformat.¹

Slutligen bör det nämnas att jag inte har studerat texterna utifrån ett genreperspektiv. Jag tar således ingen hänsyn till vilka instruktioner och konventioner eleverna bör ha följt i sitt textskapande. Eftersom jag är ute efter att mäta generella och genomsnittliga tendenser i materialet borde ändå inte texternas genrer spela någon avgörande roll för undersökningens validitet. Ett frågetecken kan dock ställas för variabeln som rör andra talspråksformer. Enligt Josephson et al (1990:46) bör vissa speciella former och stavningar av ord endast förekomma i skrift när man medvetet vill återskapa en talspråkssituation. Med min generella och kvantitativa studie av högstadietexterna kan jag inte ta hänsyn till sådan eventuella medvetna stilistiska drag. Av två skäl ser jag ändå ingen större risk för att mina resultat i den här variabeln ska bli missvisande. För det första tror jag inte att ett sådant medvetet återskapande av talspråkssituationer är vanliga bland niondeklassare, för det andra har jag efter genomläsningen av texterna märkt att nästan alla texter är berättande och innehållande av ytterst få dialoger.

¹ Bedömningsmallen finns i bilaga 2

6. Resultat och analys

I det kommande kapitlet kommer jag att redovisa vad den kvantitativa undersökningen har visat för tendenser i högstadielävernars språkbruk. Uppsatsens tidigare ställda frågor kommer att systematiskt besvaras och illustreras med tabeller. Inledningsvis presenterar betygsfördelningen på de trettio texterna, samt sambandet mellan betyg och textlängd.

TABELL 3. *Antal löpord uttryckt i medelvärden samt betygsmässig fördelning*

	Antal	Löpord/text
Godkänt	17	501,6
Väl Godkänt	9	738,6
Mycket Väl Godkänt	4	1051,8
Totalt	30	646,0

Noterbart är att ingen av eleverna fick Underkänt i sin uppsatsdel av Nationella provet, två av de Godkända texterna låg dock nära gränsen. Över hälften av texterna ligger inom det vida betygsfältet Godkänt, och nästan allihop är pojkars, 12 stycken. De resterande tre pojkarna skriver inom den undre nivåhalvan för Väl Godkänt. I mitt material är det alltså tydligt att flickornas texter värderas högre. Redan nu kan man alltså se en skillnad från Hultman & Westmans undersökning. Med 70-talets gymnasistmaterial framgick att de uppsatser som bedömdes med lägst betyg tenderade att närma sig talspråkighet (Hultman & Westman 1977:89). Generellt sett skrev flickor då mer talspråkligt än pojkar, men det är slutsatser som inte kan bekräftas utifrån mitt materials könsfördelning.

Det råder även ett intressant samband mellan betyg och textlängd. Det förefaller som att en lång text verkar vara en garanti för att kvittera ut ett bättre betyg. Liknande iakttagelser gjordes på 70-talet. En uppsats med många ord bedömdes även då högre än en med få ord (Hultman & Westman 1977:55). Ett intressant samband till trots, det är naturligtvis

för enkelt att säga att det räcker med att skriva en lång text för att få ett högt betyg. Hur texten är uppbyggd torde också spela en viktig roll. Jag kommer nedan och först redovisa resultaten från de morfologiska variablerna. Därefter presenteras de andra talspråksformerna och hur de samspelar med betyg.

6.1. Substantiv

Det som enligt tidigare forskning främst karakteriserar ett väl utvecklat skriftspråk är en jämförelsevis hög andel substantiv (Josephson et al 1990:40). I Hultman & Westmans gymnasistmaterial (1977:85) dominerade ordklassen i skriftspråket, med mer än en femtedel av löporden. Pojkar tenderade att använda fler substantiv än flickor.

TABELL 4. *Genomsnittlig andel substantiv (% av löpord), fördelning på betygsgrupp*

	Godkänt	Väl Godkänt	Mycket Väl Godkänt
Substantiv	15,3	15,9	14,1

Som tabell 4 visar går högstadietexterna i en något otydlig riktning. Jämfört med G-texterna ökar andelen substantiv när texter värderas som Väl Godkända. Däremot verkar antalet substantiv inte spela någon roll för att en text ska värderas som Mycket Väl Godkänd. Siffran 14,1 procent ligger ganska långt under det totala genomsnittet för högstadietexterna. Vid en närmare titt på materialet blir det dock tydligt att de genomsnittliga resultaten inte är representativa. Två G-texter, skrivna av pojkar i 9B, har en genomsnittlig andel substantiv på över 25 procent. De två VG-eleverna i samma pojkgrupp snittar över 18 procent. Om man ser till kön, verkar tendensen från Hultman & Westmans undersökning alltså hålla i sig. Pojkar verkar använda fler substantiv än flickor. Det finns ett undantag, som i viss mån förklarar den höga andelen substantiv i VG-texterna. En flicka i 9A uppvisar en andel på 25,1 procent i sin VG-text.

Substantiven innehåller, som de största ordklasserna gör, undergrupper. I stället för att stirra sig blind på de totala procenttalen bör därför andelen egennamn, adjektiv- och verbalsubstantiv kontrolleras, vilket redovisas i tabell 5.

TABELL 5. *Procentuell typ av substantiv (% av subst.), fördelning på betygsgrupp*

	Egennamn	Adjektivsubst.	Verbalsubst.	Övriga subst.
Godkänt	14,4	1,3	3,6	80,8
Väl Godkänt	14,6	1,2	3,0	81,3
Mycket Väl Godkänt	10,7	0,8	7,2	81,3

Det blir i tabellen ovan tydligt att bruket av egennamn är frekvent. Jämfört med Hultman & Westmans gymnasister ligger G- och VG-eleverna i genomsnitt över tio procent högre. Denna höga frekvens behöver inte vara ett talspråkligt drag. Enligt Hultman & Westman (1977:108) kan den snarare ses som ett symtom på att vilja skriva konkret och tydligt, och därmed mer skriftspråkligt. Det är inte förrän egennamn saknas som en text blir talspråklig, och då i stället innehållande fler obestämda pronomen (ibid.:108). Att använda pronomen som ett redskap för att binda samman texten är något som lärs in relativt sent i språket. Vissa elevers överbruk av egennamn kan därför signalera en ännu inte fullt utvecklad textbindning. Egennamnen minskar ganska drastiskt i de fyra MVG-texterna, vilket kan vittna om en större säkerhet vad det gäller att binda samman text, eller en större skriftspråklig säkerhet om man så vill.

Adjektivsubstantiven uppvisar en oväntad tendens. Det verkar som om frekvensen avtar med högre betyg, vilket torde vara tvärtom enligt tidigare forskning. Eftersom flickor generellt har högre värderade texter, verkar myten om adjektivsubstantiv som ett typiskt flickdrag kunna ifrågasättas. Avvikelserna från de genomsnittliga siffrorna är ibland dock stora. En G-text från en pojke i 9B innehåller hela 7,4 procent adjektivsubstantiv och tre VG-flickor i samma klass har en andel på över 2 procent i sina texter. Trots dessa avvikelser har MVG-eleverna ändå en lägre andel adjektivsubstantiv i sina texter än G-eleverna.

Verbalsubstantiven går däremot helt i linje med tidigare undersökningar. När uppsatserna värderas högre, ökar andelen. MVG-eleverna använder i genomsnitt dubbelt så många verbalsubstantiv som skribenterna av de Godkända texterna gör. Eftersom pojkarnas texter generellt värderas lägre i mitt material, kan jag därför dra slutsatsen att ett mer frekvent bruk av verbalsubstantiv är förknippat med flickor.

6.2. Verb

Om ett mer frekvent användande av substantiv, och ett närmande till en nominal stil, ska värderas högre i skriftspråket, råder det motsatta förhållandet för verben. En verbal stil är vanligare i talspråket, vilket bevisades av Hultman & Westman (1977:145). En genomsnittlig verbanvändning hos deras gymnasister låg på 18,85 procent, vilket var ett par procent lägre än de kartlagda talspråksvärdena. En högre andel verb var också förknippad med lägre betyg i texterna (ibid.:145). I tabell 6 redovisar jag högstadietexternas verbvärden.

TABELL 6. *Genomsnittlig andel verb (% av löpord), fördelning på betygsgrupp*

	Godkänt	Väl Godkänt	Mycket Väl Godkänt
Verb	21,6	20,9	20,8

I mitt material bekräftas de tidigare dragna slutsatserna. Med högre betyg minskar andelen verb. Könsmässigt står dock resultaten i kontrast till Hultman & Westmans gymnasistundersökning. Flickor tenderade där att använda sig av en mer verbal stil än pojkar (Hultman & Westman 1977:145). Eftersom de högre betygen i min undersökning uteslutande innehas av flickor, får man anta att flickor numera skriver mer skriftspråkligt än pojkar.

Liksom för substantiven, bör man dock differentiera de generella resultaten för verb. För att se sambanden mellan graden av talspråkighet och verb är det nödvändigt att skilja på hjälp- och huvudverb och finita respektive infinita verbformer (Hultman & Westman 1977:146). Andelen hjälpverb skiljer sig exempelvis åt mellan tal- och skriftspråk. Gymnasisternas genomsnittliga andel hjälpverb på 42 procent låg tio procent under talspråkets värden (ibid.:146). Högstadieelevernas verbanvändning illustreras av tabell 7.

TABELL 7. *Proc. typ av verb (% av löpord), förd.på betygsgrupp*

	Hjälpverb	Huvudverb	Finita verb	Infinita verb
Godkänt	42,4	57,6	68,0	32,0
Väl Godkänt	35,1	64,9	70,9	29,1
Mycket Väl Godkänt	29,7	70,3	67,9	32,1

Som tabell 7 visar använder högstadieeleverna generellt mindre hjälpverb än gymnasisterna. Andelen minskar också med högre betyg, vilket också konstateras av Hultman & Westman. Att hjälpverben generellt sett är vanligare i talspråket är för att de klassas som formord, och medverkar till att göra språket utspätt. Det är huvudverben som bär det semantiskt viktiga innehållet, och dessa ökar således ju närmare normerna för skriftspråket eleverna kommer (Hultman & Westman 1977:149). MVG-eleverna uppvisar i mitt material en imponerande hög andel huvudverb, över 70 procent i relation till hjälpverb.

Vidare råder det inga större skillnader mellan eleverna, betygmässigt sett, i hur de använder finita och infinita verbformer. Inga större avvikelser från de genomsnittliga siffrorna har kunnat noteras. En större andel infinita verb anses enligt Hultman & Westman (1977:151) visa på en större komplexitet. Enklare tempusformer är således i högre grad kopplade till talspråket och i förlängningen till lägre betyg (ibid.:151). I mitt material är infinitiverna relativt starkt företrädde, men ett samband mellan användning och värdering av texterna går inte att finna.

6.3. Pronomen

En viktig skillnad mellan tal och skrift är som tidigare nämnts relationen mellan substantiv och pronomen. I skriftspråket är substantiven fler, i talet är förhållandena omvända och pronomen vanligare än substantiv. I Hultman & Westmans (1977:129) undersökta gymnasietexter uppgår den genomsnittliga andelen pronomen till 16,35 procent, i deras talspråksundersökning är en fjärdedel av löporden pronomen. Av Hultman & Westmans material framgår att det är flickor som till största delen tenderar att använda fler pronomen i sina texter. Relationen till betygen är relativt åskådlig, andel pronomen minskar med högre betyg. (ibid.:129). I tabell 8 redovisas min undersöknings resultat.

TABELL 8. *Genomsnittlig andel pronomen (% av löpord), fördelning på betygsgrupp*

	Godkänt	Väl Godkänt	Mycket Väl Godkänt
Pronomen	16,6	18,1	18,7

Tabellen visar att en högre andel pronomen i texterna är kopplat till högre betyg. Med vetskap om att flickor står för de högre betygen, är det inte för riskfyllt att dra slutsatsen att det är flickor som i högre grad använder pronomen. Kanske är det så att ämnesvalet för texterna här spelar in? Skriver man om någonting mer personligt borde ju också användandet av personinriktade pronomen öka. En förklaring till undersökningens relativt oväntade resultat skulle alltså kunna vara att flickor skriver mer personligt. En genreanalys skulle vara det bästa sättet att få svar på den frågan, men en nedbrytning av pronomen som grupp kan visa intressanta skillnader. En personinriktning är nämligen och enligt Hultman & Westman (1977:133), inte lika starkt förknippad med lägre betyg som en textmässig obestämdhet. Indefinita och opersonliga pronomen är vanligare i talspråket och värderas också lägre i gymnasistmaterialet. Ett överdrivet bruk av obestämda pronomen signalerar alltså talspråklighet (ibid.:133). Vad som framkommit i min undersökning redovisas i nedanstående tabell.

TABELL 9. *Procentuell typ av pronomen (% av löpord), fördelning på betygsgrupp*

	Indefinita pronomen	Opersonliga pronomen
Godkänt	3,1	2,3
Väl Godkänt	1,5	1,8
Mycket Väl Godkänt	1,4	1,6

Som tabell 9 visar finns det ett samband mellan en mindre andel pronomen och ett högre betyg. Både indefinita pronomen, främst *man*, och de opersonliga pronomina *det* och *detta* minskar procentuellt när texten värderas högre. Denna minskning kan ses som en anpassning till skriftspråkets normer. Jämfört med Hultman & Westmans (1977:136) gymnasisttexter innehåller till och med MVG-texterna i genomsnitt en lägre andel indefinita pronomen. De högst värderade högstadietexterna ligger heller inte långt ifrån gymnasistvärdena för de opersonliga pronomina. De högst värderade texterna i Hultman & Westmans undersökning innehöll 1,94 procent indefinita och 1,24 procent opersonliga pronomen (ibid.:136-137).

6.4. Nekande adverb

I talspråk är det som tidigare beskrivits vanligt att använda sig av så kallade nekande adverb. I Hultman & Westmans (1977:163) talspråksundersökning uppgick den genomsnittliga användningen till 2,55 procent av orden. Det framgick också att kvinnor stod för den mesta användningen. I gymnasisternas skriftspråk gick könsmönstret igen, och en större andel nekande adverb var sammantaget förknippat med lägre betyg. Elevtexter med betyget 1 innehöll 2,03 procent nekande adverb och de högst värderade femmorna nästan hälften så många, endast 1,05 procent (ibid.:163). De nekande adverbena fördelades i min undersökning enligt tabell 10.

TABELL 10. *Genomsnittlig andel nekande adverb (% av löpord), fördelning på betygsgrupp*

	Godkänt	Väl Godkänt	Mycket Väl Godkänt
Nekande adverb	1,8	1,5	1,6

Som tabellen visar går det inte utifrån mitt material att här dra en tydlig slutsats. De nekande adverbena verkar spela en roll för betygsgränsen mellan Godkänt och Väl Godkänt, men sedan ökar frekvensen i de högst värderade uppsatserna. Mot bakgrund av Hultman & Westmans resultat kan man ändå dra en slutsats av dessa siffror. Hultman & Westman (1977:163) bevisar att flickor, i både tal och skrift, tenderar att använda fler nekande adverb. Med vetskap om att flickorna i mitt material uteslutande skriver de högst värderade texterna, kan man även här spåra en viss könsskillnad. Det totala genomsnittet nekande adverb för högstadietexterna uppgår till 1,7 procent. Pojkarnas uppsatser innehåller i genomsnitt 1,6 procent och flickorna 1,8 procent nekande adverb. Högstadieflickorna avviker inte nämnvärt från den genomsnittliga andelen, men ett undantag kan spåras bland pojkarna. En G-text i 9C hade en genomsnittlig andel nekande adverb på hela 6,3 procent, vilket kraftigt höjer genomsnittet för G-texterna. Trots denna text innehåller alltså flickornas texter generellt en högre andel nekande adverb.² Enligt Hultman & Westman (1977:163) kan ett frekvent bruk av nekande adverb bero på en allmänt negativ och defensiv inställning till ämnet.

² För fullständiga beräkningar, se bilaga 3.

Även om ämnet man skriver om är negativt, kan dock språket formuleras positivt, genom att man undviker många *inte* och *aldrig* (ibid.:163). En försiktig slutsats kring de nekande adverbena är i så fall att flickor i allmänhet intar en mer defensiv hållning till sitt ämne än pojkar. Detta är naturligtvis endast spekulationer. Eftersom pojkarnas texter ändå värderas lägre än flickornas, spelar inte pojkarnas överlag och eventuellt mer skriftspråkligt ”positiva” språk någon roll för vilket betyg man får.

6.5. Andra talspråksformer

Jag kommer nu att lämna det morfologiska perspektivet och redovisa andra skillnader mellan tal och skrift. Tidigare forskning har visat på tvetydiga resultat vad det gäller användandet av talspråksvarianter av vanliga ord. Olevards undersökning (1999:16-17) vittnar om en relativt hög andel talspråksformer i elevtexterna, men också att bruket har minskat över tid. Östlundh-Stjärnegårdh (2002:95-96) visar på motsatta tendenser. Enligt hennes resultat förekommer generellt få talspråksformer, och dessa är inte förknippade med lägre betyg.

I tabell 11 nedan redovisar jag min undersöknings resultat, i form av en kvot mellan tal- och skriftspråkliga varianter av fem vanliga ord. Kvoten ska förstås som att varje positivt tal signalerar en överanvändning av talspråksformer. Variabeln *mej* nedan, och resultatet -3,4, innebär således att den skriftspråkliga varianten *mig* finns representerad ungefär tre och en halv gång mer än den talspråkliga.

TABELL 11. *Kvoten tal- och skriftspråkliga varianter av vanliga ord, fördelning på betygsgrupp*

	Mej	Dom	Nån	Sån	Sen	Totalt
Godkänt	-3,4	+1,6	-0,8	+0,1	+0,6	-1,8
Väl Godkänt	-5,2	-2,1	-3,2	-0,4	+0,6	-10,3
Mycket Väl Godkänt	-12,0	-13,3	-5,8	+0,5	-0,3	-30,9

Generellt visar resultaten ett ganska tydligt samband mellan användning av skriftspråkliga varianter och högre betyg. Tydligast är sambandet med de två första variablerna. Ju högre en text värderas, desto ovanligare blir talspråksformerna *mej* och *dom*. Detta ligger i linje med

Östlundh-Stjärnegårdhs slutsatser av talspråksvarianten *dom*. Lika lätt är det att koppla samman användningen av *nån* och lägre betyg. Tendensen är vidare att alternativet *sedan* istället för *sen* förekommer i högre värderade texter, men skillnaden är inte synlig mellan G och VG-texterna. Undantaget i mitt material utgörs av alternativet *sån* istället för *sådan*. Dels förekommer ordet mindre frekvent, dels går det inte att spåra några betygsskillnader.

Så kallade talaktsadverbial är enligt Josephson et al (1990:46) vanligare i tal än i skrift. Det kan bero på att vi som talare gärna vill försäkra oss om att den vi talar till har uppfattat vårt budskap. Genom adverbet *kanske* signalerar man samtidigt till lyssnaren att man vill ha bekräftelse. I skriftspråket finns inga sådana möjligheter till direkt återkoppling för skribenten. Ju skriftspråkligare en text är, desto mindre talaktsadverbial går följaktligen att finna (ibid.:46). I tabell 12 redovisas högstadielävernas användning av talaktsadverbial.

TABELL 12. *Genomsnittlig andel talaktsadverbial (% av löpord), fördelning på betygsgrupp*

	Godkänt	Väl Godkänt	Mycket Väl Godkänt
Talaktsadverbial (<i>ju, väl, nog, kanske</i>)	0,5	0,3	0,4

Som tabell 12 visar är tendenserna diffusa i mina undersökta högstadietexter. Det verkar inte spela någon större roll för betygen om en elev exempelvis använder fler *ju* eller *nog*. Precis som med ovanstående nekande adverb verkar det även här som om talaktsadverbial är ett flickdrag. Den genomsnittliga andelen ligger på 0,4 procent, pojkarna ligger en procentenhet under och flickorna har ett medeltal på 0,5 procent. Det finns inga större individuella avvikelser från de totala siffrorna.³ Är det möjligen så att flickornas eventuella defensiva inställning till ämnet också smittar av sig i en större tveksamhet? Det kan förklara flickornas generellt något större bruk av talaktsadverbial än pojkar. Könsskillnaderna till trots, verkar det inte finnas några samband mellan bruket och hur texterna värderas.

³ För fullständiga beräkningar, se bilaga 3.

7. Sammanfattande slutdiskussion

Baserat på resultaten ovan, kan jag nu sägas fått svar på mina inledningsvis ställda frågor. Den första slutsatsen man kan dra kring materialet är den om textlängd och betyg. En lång text tenderar i sig vara närmast en garanti för att man ska få ett högre betyg. Dessutom är det påfallande hur stora betygsskillnaderna är mellan könen. Sammantaget tillhörde de högre betygen nästan uteslutande flickor.

Genom den morfologiskt kvantitativa undersökningen kunde jag konstatera att användandet av substantiv inte är intimt sammankopplat med vare sig betyg eller kön. Elevtexterna innehåller generellt många egennamn, en frekvens som dock avtar i MVG-texterna. För substantiven i övrigt ser man en tydlig utvecklingslinje i fråga om verbalsubstantiven, som ökar i frekvens med bättre betyg. Lika tydlig är tendensen för verben, vars andel minskar i takt med att texten värderas högre. Det handlar då främst om en avtagande frekvens av hjälpverb. Något mer överraskande var att andelen pronomen verkar öka i samband med högre betyg. Efter en noggrannare analys blev det sedan tydligt att denna ökning främst består i ett mer frekvent bruk av personbetecknande pronomen. Indefinita och opersonliga pronomen minskade med högre värderade texter. Vad det gällde de nekande adverbena och talaktsadverbialen gick det inte att finna några samband mellan ett högre betyg och en minskad frekvens. Skillnader blev dock synliga mellan könen; flickor använde sig mer av båda typerna. En slutsats skulle kunna dras kring detta. Jag föreslog att flickor möjligen kan inta en mer defensiv hållning till ämnet i sina texter och därför omedvetet söker efter en möjlighet till återkoppling från läsaren. Slutligen kunde jag konstatera att trenden var tydlig när det gällde talspråksvarianter av vanliga ord, i takt med att texterna värderades högre, sjönk andelen talspråksformer.

Jämfört med Hultman & Westmans snart trettio år gamla resultat, blir ett språkligt drag tydligt i högstadieuppsatserna. Ett av skolans mål för skrivutveckling är, som tidigare diskuterats, att successivt lämna verbalstilen och dess likheter med talspråket för en mer komplicerad och substantivtätare nominalstil. Resultaten av min undersökning visar att

eleverna har en bit kvar att vandra om de på gymnasiet ska behärska, den av skolan åtråvärda, nominalstilen.

TABELL 13. *Fördelning på ordklasser i olika material (% av löpord)*

	Gymnasistprosa	Talspråk	Högstadietexter
Substantiv	21,9	9,9	15,3
Verb	18,9	20,3	21,3

Som tabellen visar, utgör verben en extremt stor andel i högstadietexterna. De överstiger både de tidigare kartlagda talspråksvärdena för verb och den genomsnittliga andelen av substantiv. Eleverna i min undersökning använder sig därmed av en verbalstil, som alltså är synonym med en mer vardaglig och talspråksnära stil. Eftersom ett av målen för grundskolan är att tillägna sig och använda sig av skriftspråkets normer, är det intressant att spekulera kring orsakerna varför målet inte har uppnåtts.

En del av förklaringen kan ligga i det speciella arbetssättet på skolan i fråga, med en så stark inriktning på så kallade storteman, eller inlämningsarbeten i projektform. Vid de tillfällen jag vikarierat eller praktiserat i dessa arbetsformer har jag tyckt mig uppleva en slags skrivmässig förvirring hos många elever. Antingen är man nollställd och har ingen aning om hur man ska disponera sin text eller så sätter man direkt iväg mot Internet och börjar helt okritiskt googla efter material. Projektarbeten ställer först och främst stora, och för en del övermäktiga, krav på varje individs självdisciplin. För det andra måste disciplinen kompletteras med kunskaper om hur man bäst förbereder sig inför ett uppsatsskrivande. Josephson et al (1990:177-178) menar att svensklärare inte ägnar sig nämnvärt åt förberedelser, i den meningen att läraren diskuterar med eleven vad dessa ska få skriva. För att närma sig Anwards (1989:96-115) tidigare beskrivna framställningsstil måste man som elev få handledning. Risker är annars att allt textproducerande förblir kronologiskt. Handledningen måste syfta till att eleven lär sig sortera och gruppera sina tankar på olika sätt och därefter kan variera framställning. Men ett sådant arbetssätt har inte visat sig vara fritt från konflikter. Faktaskrivningar och andra typer av framställningar är ofta förknippade med motivationssvårigheter hos elever, som helst av allt vill skriva om ämnen som ligger nära deras egna erfarenhetsvärldar (Josephson et al 1990:178).

Svensklärarna har heller inte möjlighet att övervaka varje individs sammanlagda skrivutveckling. I fler ämnen produceras det idag fler texter än någonsin tidigare i skolan. En, för exemplets skull, skrivpedagogiskt utbildad biologilärare, har inte de verktyg som krävs för att handleda sina elever mot en önskvärd framställningsstil. Allt som oftast blir istället texterna osjälvständiga och rena återgivanden av fakta från inhämtade källor. Dispositionen av texten blir då oftast synonym med den ordning som eleven har hittat källorna (Nyström & Ohlsson 2002:33-34). Jobbar man inte ämnesövergripande i lärarnas arbetslag med elevernas skrivutveckling, lämnas svensklärarna ensamma med en i det närmaste omöjlig uppgift.

Ett annat problem som följer med projektarbeten är att elever många gånger väljer att studera områden de har mycket små kunskaper om sedan tidigare. För den enskilde eleven blir det på så sätt svårt att skapa sig en sammanhängande bild av vad den ska studera (Nilsson 2002:199). Jag tror att det kan finnas ett samband mellan den ökade tillgången till Internet och dessa problem. För elever av idag är det alldeles för enkelt att leta information och rakt av kopiera in denna i de egna dokumenten. Bedriver man som lärare inte regelbunden och systematisk undervisning i källkritik, kopieras inte sällan källor helt okritiskt. Nilsson (2002:201) hävdar att en liten förförståelse, obetydlig inläsning av text till ämnet tillsammans med ett redan från början svagt intresse självklart i förlängningen leder till ett sämre inlärningsresultat och en därmed stagnerad kunskapsutveckling.

Intressant är då att reflektera över den könsmässiga skillnaden i betyg som uppsatsens resultat visat. Det är tydligt att flickors texter värderas högre än pojkars. Eftersom sambanden mellan värdering och kön inte fullt ut kan förklaras med rent språkliga faktorer, är det intressant att spekulera kring vad som faktiskt skiljer texterna åt. I viss mån kan kanske disciplinära faktorer förklara flickornas högre betyg. Flickornas texter är generellt längre än pojkarnas och kanske blir följden att läraren likställer en längre text med en större arbetsinsats, en arbetsinsats som i så fall måste premieras. Spekulationerna till trots, det är hur som helst oerhört viktigt att jag som blivande lärare kan inta ett kritiskt förhållningssätt till min egen och kommande bedömning av elevtexter. En lång text är inte automatiskt en språkligt god text. Jag får aldrig luras att tro att flickor är språkligt överlägsna pojkar bara för att de verkar mer disciplinära och lägger ner mer tid på sina texter. Det är främst denna insikt jag tar med mig in i läraryrket.

Slutligen vill jag än en gång betona att resonemanget kring att det skulle vara det frekventa arbetssättet kring storteman som orsak till min undersöknings resultat enbart är spekulationer. Dessutom kommer mina resultat från enbart en skola. Naturligtvis har jag sedan mycket liten vetskap om hur mycket personalen på skolan arbetar med skrivpedagogiska frågor. Utan tvekan skulle det vara intressant att följa upp min undersökning med en kvalitativ studie kring hur lärarna på skolan arbetar i varje stortemas inledningsfas. Hur förbereds eleverna för sin uppsatsskrivning? Får alla den hjälp de behöver? Hur ser samspelet mellan de medverkande ämneslärarna ut? Att anlägga ett genreperspektiv på mitt material skulle vidare kunna belysa andra intressanta frågor. Det skulle då vara möjligt att se om valet av uppsatsämne faktiskt har samband med graden av talspråklighet.

Litteraturförteckning

- Anward, J. 1989. Om form och funktion i språkutvecklingen. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund S. 95-116.
- Cassirer, Peter 2003. *Stil, stilistik & stilanalys*. Stockholm: Natur och kultur
- Garne, Birgitta 1996. *Att pröva skrivförmågan med nationella prov – en presentation av proven i svenska för skolår 2 och 5*. Uppsala: Ur Svenska i utveckling Nr 3 FUMS rapport, nr 180
- Hammarbäck, S. 1989. Skrivutveckling – hinder och möjligheter för elever på gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund S. 143-158.
- Hultman, Tor G, Westman, Margareta 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Josephson, Olle, Melin, Lars, Oliv, Tomas 1990. *Elevtext – analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Lindström, Fredrik 2000. *Världens dåligaste språk*. Stockholm: Månocket.
- Nilsson, Nils-Erik 2002. *Skriv med egna ord – en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Området för lärarutbildning.
- Nyström, Catharina & Ohlsson, Maria. 2002. Analys – skrivuppgift utan ämnesgränser. I: Garne, Birgitta (red.), *Språk på väg – om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala: Ord och stil. S. 22-51
- Olevar, Helena 1999. *Tonårssvenska under tio år – en jämförande studie av elevtexter från skolår 9 åren 1987 och 1996*. Uppsala: Ur Svenska i utveckling 11 FUMS rapport, nr 194.
- Pettersson, Gertrud 1996. *Svenska språket under sjuhundra år – en historia om svenskan och dess utforskande*. Lund: Studentlitteratur
- Strömqvist, Siv 2000. *Skrivboken – skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups Förlag
- Svedner, Per-Olov 1999. *Svenskämnet & svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk

Skolverket, kursplan svenska:

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>> Hämtat 2006-03-05.

Skolverket, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94):

<<http://www.skolverket.se/skolfs?id=258>> Hämtat 2006-03-05

Bilaga 1 – uppgiftsanvisning för det nationella provet, del 1C

Välj *ett* av följande ämnen att skriva om. Tänk igenom anvisningarna som är till hjälp och inspiration när du skriver. Du har också texthäftet som inspirationskälla.

1. Vändpunkt

En händelse kan vara stor och livsavgörande för en person men verka obetydlig för andra. Det kan gälla en flyttning, en förlust, att man måste ha tandställning – eller – att ha ställt upp i en tävling, börjat med en ny sport, uppträtt inför publik, läst en fantastisk bok och mycket annat.

Tidskriften *Tänk om!* ger ut ett temanummer om livsavgörande händelser i människors liv. Du har något att skriva om. Du får själv välja den *genre som passar* – kanske berättelse eller krönika.

2. Livsviktigt!

Vad är viktigt för en människa? Räcker det med materiell välfärd, snygga kläder och ordning och reda i samhället? Hur viktigt är det med kamratskap, intressen, engagemang och frihet?

Ett förlag vill ge ut en bok där ungdomar och vuxna skriver om vad som är viktigt i livet. Skriv ditt *kapitel* om vad som är viktigt just för dig.

3. Ny i X-köping – vad gör jag på fritiden?

Nyinflyttade på din ort behöver få reda på vad de kan göra på fritiden. Lokaltidningen planerar nu en bilaga om fritid. Inte bara journalister utan också studerande i kommunens skolor kommer att skriva om fritidslivet.

Skriv en *artikel* till fritidsbilagan och beskriv på ett lockande sätt två eller tre av de aktiviteter som finns på din ort. Motivera fördelarna med just dessa. Utgå gärna från egna erfarenheter.

4. Ensam är inte alltid stark!

I texthäftet möter du ensamma personer som får styrka av musik och genom sin fantasi. Men ofta är samarbete nödvändigt: i lagsporter, i bandet eller i teatergruppen. Samarbete och gemenskap är också meningsfullt och viktigt för dem som arbetar för andra, ideellt och politiskt.

Du vill skriva en *artikel* till skoltidningen och berätta om en händelse eller ett projekt som aldrig hade gått att genomföra utan samarbete och sammanhållning.

Bilaga 2 - Bedömningsunderlag för det nationella provet, del 1C

Typiskt för texten	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
1. Kommunikativ kvalitet Syfte Fokus Medvetenhet om mottagaren	- strävar efter anpassning till läsaren - redovisar händelser mer än förmedlar upplevelser	- anpassad till läsaren - förmedlar upplevelser, engagemang och reflektioner - visar självständighet	- väl anpassad till läsaren - förmedlar, tolkar och värderar upplevelser
2. Innehållslig kvalitet Intressant innehåll Genremedvetande Trovärdighet Konkretion	- relevanta uppslag antyder helheten - de flesta uppslag utvecklas något - den egna tankegången framgår och är delvis underbyggd - relevant innehåll - konkretion/exempel - detaljer med begränsad betydelse för helheten	- relevanta uppslag och egna synvinklar utvecklas - kreativa idéer - den egna tankegången hålls kvar i större delen av texten - ansatser till kritiskt resonemang - träffande exempel - relevanta detaljer med betydelse för textens helhet	- utnyttjar genrens möjligheter - kritiskt och väl underbyggt resonemang - god balans: detaljer–översikt, personligt–allmänt
3. Sammanhang och uppläggning Planering Röd tråd	- sammanhang främst kronologiskt - någorlunda tydlig struktur, t.ex. början/slut passar till ämnet	- sammanhang inte endast kronologiskt - klar struktur och tydligt fokus på ämnet	- säker uppläggning - välvald uppläggning för ämnet
4. Språklig kvalitet Ordförråd Formulering Meningsbyggnad Stil	- ordvalet kan vara begränsat för uppgiftens krav eller textens syfte - meningsbyggnaden korrekt, enkel, föga varierad - få språkfel som inte stör läsningen	- strävan efter varierat ordval - omväxlande meningsbyggnad - strävan efter att anpassa stil efter ämne/situation - strävan efter personlig stil	- varierat och precist ordval - varierad menings- och styckeuppbbyggnad - god stilistisk anpassning efter ämne/situation
5. Skrivregler Skiljetecken Styckemarkering Stavning	- relativt korrekt - viss formell osäkerhet som inte stör läsaren	- få formella fel - överensstämmelse mellan formen och innehållet	- få formella fel - gott bruk av markörer: skiljetecken, stycken, rubriker

Bilaga 3 – Statistiskt underlag för den empiriska undersökningen

Text	Tot Subst	P-namn	A- subst	V- subst	Övriga	Tot Verb	Hjälp-v	Huvud-v	Finita	Infinita	Tot Pr	Indef Pr	Op Sub	Negation
FC01	10,0%	0,0%	3,1%	9,4%	87,5%	22,1%	66,2%	33,8%	59,2%	40,8%	15,3%	4,0%	1,9%	3,1%
FC02	13,0%	15,5%	1,7%	5,2%	77,6%	21,6%	32,8%	67,2%	70,3%	29,7%	21,6%	1,9%	2,2%	1,9%
FC03	10,4%	10,7%	3,6%	0,0%	85,7%	23,1%	58,1%	41,9%	69,4%	30,6%	25,0%	6,7%	1,1%	1,5%
FC04	14,7%	31,5%	0,0%	0,0%	68,5%	24,2%	43,8%	56,2%	92,1%	7,9%	18,5%	1,4%	2,4%	1,6%
FC05	15,0%	24,6%	0,0%	5,0%	70,4%	21,8%	28,8%	71,2%	75,4%	24,6%	16,4%	0,7%	1,6%	1,3%
Totalt	63,1%	82,3%	8,4%	19,6%	389,7%	112,8%	229,7%	270,3%	366,3%	133,7%	96,8%	14,7%	9,3%	9,4%
Per text	12,6%	16,5%	1,7%	3,9%	77,9%	22,6%	45,9%	54,1%	73,3%	26,7%	19,4%	2,9%	1,9%	1,9%
PC01	14,7%	9,9%	0,0%	1,8%	88,3%	18,9%	55,9%	44,1%	66,4%	33,6%	15,8%	8,5%	2,1%	1,6%
PC02	16,5%	8,0%	0,7%	0,7%	90,5%	21,6%	33,6%	66,4%	75,0%	25,0%	12,2%	1,7%	1,7%	1,8%
PC03	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	22,6%	70,0%	30,0%	53,3%	46,7%	15,0%	3,8%	4,5%	3,8%
PC04	6,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	25,3%	53,9%	46,1%	65,8%	34,2%	26,3%	5,0%	4,3%	6,3%
PC05	20,5%	2,4%	4,9%	7,3%	85,4%	20,0%	47,5%	52,5%	82,5%	17,5%	12,0%	3,5%	2,5%	0,5%
Totalt	65,2%	20,4%	5,6%	9,8%	464,2%	108,4%	260,9%	239,1%	343,1%	156,9%	81,3%	22,4%	15,2%	14,0%
Per text	13,0%	4,1%	1,1%	2,0%	92,8%	21,7%	52,2%	47,8%	68,6%	31,4%	16,3%	4,5%	3,0%	2,8%
FB01	12,6%	11,2%	2,0%	5,3%	81,6%	21,6%	30,0%	70,0%	65,0%	35,0%	15,9%	1,7%	1,4%	1,7%
FB02	13,6%	4,4%	0,0%	15,0%	80,5%	20,6%	30,4%	69,6%	70,2%	29,8%	18,6%	1,4%	2,5%	1,7%
FB03	15,0%	0,0%	2,0%	0,0%	98,0%	21,4%	43,8%	56,2%	65,8%	34,2%	17,3%	2,1%	1,8%	2,1%
FB04	12,7%	13,5%	2,1%	4,3%	80,1%	21,6%	45,2%	54,8%	73,2%	26,8%	21,4%	1,8%	2,6%	2,3%
FB05	8,0%	0,0%	3,6%	0,0%	96,4%	22,5%	53,2%	46,8%	68,4%	31,6%	27,1%	3,4%	1,4%	1,7%
Totalt	61,9%	29,1%	9,6%	24,6%	436,7%	107,7%	202,6%	297,4%	342,5%	157,5%	100,3%	10,4%	9,7%	9,5%
Per text	12,4%	5,8%	1,9%	4,9%	87,3%	21,5%	40,5%	59,5%	68,5%	31,5%	20,1%	2,1%	1,9%	1,9%

Text	T Subst	P-namn	Asubst	Vsubst	Övriga	T Verb	Hjälp-v	Huvud-v	Finita	Infinita	Tot Pr	Indef pr	Op Sub	Negation
PB01	17,7%	26,7%	0,0%	5,9%	67,4%	18,3%	33,8%	66,2%	69,8%	30,2%	14,6%	0,8%	1,7%	1,6%
PB02	28,6%	11,1%	0,0%	3,7%	85,2%	18,0%	47,1%	52,9%	58,8%	41,2%	10,1%	1,6%	0,5%	1,1%
PB03	25,0%	55,6%	7,4%	0,0%	37,0%	15,7%	35,3%	64,7%	58,8%	41,2%	11,1%	4,6%	0,9%	0,0%
PB04	18,3%	14,8%	0,0%	2,3%	82,8%	19,6%	21,9%	78,1%	87,6%	12,4%	16,1%	0,4%	2,4%	0,0%
PB05	17,3%	15,7%	0,0%	7,8%	76,5%	24,1%	25,4%	74,6%	52,1%	47,9%	14,9%	1,0%	1,7%	2,0%
Totalt	106,9%	123,9%	7,4%	19,8%	348,9%	95,6%	163,4%	336,6%	327,1%	172,9%	66,8%	8,5%	7,3%	4,7%
Per text	21,4%	24,8%	1,5%	4,0%	69,8%	19,1%	32,7%	67,3%	65,4%	34,6%	13,4%	1,7%	1,5%	0,9%
FA01	14,4%	4,3%	0,0%	3,8%	91,9%	21,9%	28,8%	71,2%	75,2%	24,8%	19,1%	1,0%	1,7%	1,6%
FA02	25,1%	36,8%	0,0%	4,4%	58,8%	20,3%	36,4%	63,6%	56,4%	43,6%	9,2%	2,2%	0,4%	1,5%
FA03	16,7%	12,9%	0,6%	3,5%	82,9%	20,1%	31,2%	68,8%	68,3%	31,7%	19,9%	1,0%	1,0%	2,1%
FA04	13,4%	14,2%	0,6%	5,2%	80,0%	21,0%	27,3%	72,7%	68,2%	31,8%	20,4%	1,6%	1,6%	0,8%
FA05	16,1%	20,7%	0,0%	1,1%	78,2%	21,1%	27,7%	72,3%	71,5%	28,5%	15,6%	0,7%	2,0%	1,4%
Totalt	85,7%	88,9%	1,2%	18,0%	391,9%	104,4%	151,4%	348,6%	339,6%	160,4%	84,2%	6,5%	6,6%	7,4%
Per text	17,1%	17,8%	0,2%	3,6%	78,4%	20,9%	30,3%	69,7%	67,9%	32,1%	16,8%	1,3%	1,3%	1,5%
PA01	17,4%	3,1%	1,0%	3,6%	92,3%	21,8%	21,5%	78,5%	75,2%	24,8%	20,3%	0,5%	1,9%	0,5%
PA02	12,9%	0,0%	1,6%	12,9%	85,5%	20,1%	41,2%	58,8%	72,2%	27,8%	18,3%	3,7%	6,2%	2,3%
PA03	14,5%	21,9%	0,0%	0,0%	78,1%	25,3%	32,1%	67,9%	58,9%	41,1%	18,1%	2,3%	1,8%	0,9%
PA04	15,8%	30,4%	0,0%	4,1%	65,5%	22,1%	33,8%	66,2%	65,7%	34,3%	17,5%	1,9%	1,9%	0,6%
PA05	15,7%	18,1%	0,0%	4,3%	77,7%	20,6%	19,5%	80,5%	74,8%	25,2%	16,2%	0,8%	2,0%	0,8%
Totalt	76,3%	73,5%	2,6%	24,8%	399,1%	109,9%	148,2%	351,8%	346,8%	153,2%	90,4%	9,3%	13,9%	5,2%
Per text	15,3%	14,7%	0,5%	5,0%	79,8%	22,0%	29,6%	70,4%	69,4%	30,6%	18,1%	1,9%	2,8%	1,0%
Totalt P	248,4%	217,7%	15,7%	54,5%	1212,2%	314,0%	572,6%	927,4%	1017,0%	483,0%	238,6%	40,2%	36,3%	23,9%
P/text	16,6%	14,5%	1,0%	3,6%	80,8%	20,9%	38,2%	61,8%	67,8%	32,2%	15,9%	2,7%	2,4%	1,6%
Totalt F	210,7%	200,2%	19,3%	62,2%	1218,3%	324,9%	583,7%	916,3%	1048,4%	451,6%	281,2%	31,6%	25,6%	26,3%
F/text	14,0%	13,3%	1,3%	4,1%	81,2%	21,7%	38,9%	61,1%	69,9%	30,1%	18,7%	2,1%	1,7%	1,8%
Totalt	459,2%	417,9%	34,9%	116,7%	2430,5%	638,9%	1156,3%	1843,7%	2065,4%	934,6%	519,8%	71,8%	61,9%	50,3%
Totalt/text	15,3%	13,9%	1,2%	3,9%	81,0%	21,3%	38,5%	61,5%	68,8%	31,2%	17,3%	2,4%	2,1%	1,7%

Text	Kvot mej	dom	nån	sån	sen	Ta-advl	Löpord	Betyg
FC01	7,0	5,0	0,0	0,0	1,0	1,2%	321	G
FC02	-9,0	-21,0	-6,0	-2,0	-3,0	0,2%	889	VG+
FC03	-6,0	2,0	4,0	1,0	1,0	1,5%	268	G+
FC04	0,0	6,0	-2,0	0,0	-1,0	0,3%	368	G-
FC05	-11,0	-6,0	-1,0	0,0	-3,0	0,1%	1193	G+
Totalt	-19,0	-14,0	-5,0	-1,0	-5,0	3,3%	3039	
Per text	-3,8	-2,8	-1,0	-0,2	-1,0	0,7%	607,8	
PC01	-1,0	-7,0	-2,0	0,0	4,0	0,4%	755	G+
PC02	-3,0	10,0	0,0	0,0	-1,0	0,3%	704	G
PC03	-2,0	1,0	-2,0	0,0	0,0	1,5%	133	G-
PC04	0,0	2,0	-4,0	0,0	0,0	0,0%	300	G+
PC05	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0%	200	G
Totalt	-6,0	11,0	-8,0	0,0	3,0	2,2%	2092	
Per text	-1,2	2,2	-1,6	0,0	0,6	0,4%	418,4	
FB01	-12,0	-9,0	-5,0	-1,0	-3,0	0,7%	1204	MVG
FB02	-14,0	-3,0	-3,0	0,0	-1,0	0,2%	830	MVG
FB03	0,0	-4,0	-2,0	0,0	0,0	0,9%	341	VG-
FB04	-9,0	-1,0	-12,0	0,0	1,0	0,4%	1107	VG+
FB05	-16,0	-1,0	-1,0	-1,0	0,0	0,0%	351	VG
Totalt	-51,0	-18,0	-23,0	-2,0	-3,0	2,2%	3833	
Per text	-10,2	-3,6	-4,6	-0,4	-0,6	0,4%	766,6	
PB01	-9,0	0,0	-1,0	2,0	0,0	0,7%	761	VG
PB02	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,5%	189	G
PB03	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0%	108	G
PB04	-2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1%	700	VG-
PB05	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	1,0%	295	G
Totalt	-11,0	1,0	-1,0	2,0	3,0	2,3%	2053	
Per text	-2,2	0,2	-0,2	0,4	0,6	0,5%	410,6	
FA01	-33,0	-2,0	-3,0	0,0	-1,0	0,5%	1457	G
FA02	0,0	6,0	-2,0	0,0	-1,0	0,0%	271	VG
FA03	-7,0	-18,0	-9,0	-1,0	-1,0	0,2%	1020	MVG
FA04	-15,0	-23,0	-6,0	4,0	4,0	0,3%	1153	MVG
FA05	0,0	5,0	-1,0	0,0	4,0	0,5%	1115	VG
Totalt	-55,0	-32,0	-21,0	3,0	5,0	1,6%	5016	
Per text	-11,0	-6,4	-4,2	0,6	1,0	0,3%	1003,2	
PA01	-2,0	-3,0	-4,0	-3,0	4,0	0,1%	1112	VG-
PA02	-3,0	2,0	-4,0	0,0	-1,0	0,2%	482	G
PA03	0,0	3,0	-1,0	0,0	0,0	0,0%	221	G
PA04	-15,0	4,0	0,0	0,0	6,0	0,2%	936	G
PA05	9,0	2,0	1,0	0,0	3,0	0,2%	597	G+
Totalt	-11,0	8,0	-8,0	-3,0	12,0	0,7%	3348	
Per text	-2,2	1,6	-1,6	-0,6	2,4	0,1%	669,6	
Totalt P	-28,0	20,0	-17,0	-1,0	18,0	5,2%	7493,0	
P/text	-1,9	1,3	-1,1	-0,1	1,2	0,3%	499,5	
Totalt F	-125,0	-64,0	-49,0	0,0	-3,0	7,1%	11888,0	
F/text	-8,3	-4,3	-3,3	0,0	-0,2	0,5%	792,5	
Totalt	-153,0	-44,0	-66,0	-1,0	15,0	12,3%	19381,0	
Totalt/text	-5,1	-1,5	-2,2	0,0	0,5	0,4%	646,0	

